

Développer les pratiques littéraciques émergentes pour (se) construire une culture commune

Sandrine Aeby Daghé, Nicolas Dupraz et Marie Hirt

Résumé

La présente contribution questionne les enjeux liés au développement des pratiques littéraciques émergentes dans les activités scolaires. Partant d'un dispositif de formation initiale visant la production écrite en début de scolarité (élèves de 4 à 5 ans), elle révèle les apports conjoints d'une approche par les genres de textes et par les pratiques littéraciques aux pratiques d'enseignement du lire et écrire avec de jeunes élèves. Le recours à des textes composites et documentaires apparaît déterminant dans le succès de la démarche d'enseignement, instituant les futurs enseignants dans le rôle de médiateurs experts.

Mots-clés

pratiques littéraciques émergentes, genres textuels, formation des enseignants, textes composites, textes documentaires

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteur(e)s

Sandrine Aeby Daghé, Nicolas Dupraz & Marie Hirt

Développer les pratiques littéraciques émergentes pour (se) construire une culture commune

Sandrine Aeby Daghé, Nicolas Dupraz & Marie Hirt

Introduction

On ne peut, de nos jours, réduire la littératie à une définition qui la confinerait à la capacité de lire et écrire (Jaffré, 2004). Il s'agit d'une « notion floue offrant un cadre pluridisciplinaire » (Grossmann, 1999, p. 143) qui peut nous amener, à la suite d'autres, à utiliser le terme au pluriel (Cordeiro, Isler & Thévenaz-Christen, 2011, p. 6). Sous couvert de « littératieS » il est dès lors possible d'évoquer les liens dynamiques et complexes entre les aspects sociaux, culturels et techniques de l'écrit et de ses usages. Il est ainsi question de lectures partagées, d'interactions en contextes familial, préscolaire et scolaire, de prise en charge des déterminismes sociaux (pour une synthèse voir Grossmann, 1999).

Les caractéristiques des pratiques littéraciques en famille, à la crèche, dans des institutions de la petite enfance ou encore à l'école ont donné lieu à de nombreuses recherches (Dionne, 2013 ; Cordeiro, Isler & Thévenaz-Christen, 2011). Un premier développement de ces approches est, sans doute, de considérer que ces pratiques sont déterminantes dans les processus d'acculturation à l'écrit en s'intéressant aux supports proposés, à la fréquence et la fonction des interactions ou encore à la nature des réflexions offertes aux apprenants (Grossmann, 1999). Un autre développement réside dans la prise en compte des technologies dans les contextes de réception des textes écrits dans une approche multimodale qui accorde toujours plus d'importance à divers moyens sémiotiques tels que les images, statiques, qu'il s'agisse de dessins, de photographies, ou dynamiques, dans le cas de documents audiovisuels, notamment.

Nous nous intéressons, dans cette contribution, à la complexité inhérente de l'acte de lire et d'écrire et de son enseignement-apprentissage du point de vue des pratiques littéraciques émergentes engagées par les activités scolaires. Pour ce faire, nous nous centrons sur le contexte de la formation initiale des futurs enseignantes et enseignants primaires à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève dans le domaine du français. Dans l'unité de formation de didactique du français 2, destinée aux étudiantes et étudiants de troisième année, les contenus d'enseignement sont en liens étroits avec le Plan d'études romand (désormais PER, 2011). En particulier, la notion de « genre de texte » est au centre des contenus de formation du point de vue de la production écrite et, dans une moindre mesure, de la compréhension. Il s'agit pour les duos de futurs enseignantes et enseignants de :

- 1) préparer la mise en situation d'une séquence d'enseignement consacrée à un genre de texte visant la production initiale d'un texte ;
- 2) A partir des textes produits par les élèves, analyser les textes, repérer les contenus qui peuvent / doivent faire l'objet d'un enseignement ; construire des modules en se basant sur les moyens d'enseignement en vigueur pour les mener en classe lors du terrain scolaire ;
- 3) Mener un module d'enseignement portant sur la production écrite ;
- 4) Analyser le déroulement du module, ses apports et obstacles à la construction des apprentissages et envisager les régulations possibles.

Les contenus de formation relèvent de l'organisation des savoirs dans la discipline français, des pratiques d'enseignement et de la construction des connaissances et des capacités des élèves. Le but est de construire des gestes et savoirs professionnels sur la base d'observations en classe, d'analyses de productions d'élèves et d'une mise en pratique de l'enseignement de l'expression écrite, impliquant l'apprentissage de l'usage de l'écriture ainsi que le développement de références culturelles liées à la langue et au texte.

Concrètement, nous partons d'une situation de formation à l'enseignement de la production écrite d'un texte documentaire, un panneau sur le tigre, par des élèves de 1P (élèves de 4 à 5 ans). Il s'agit, dans ce contexte, de s'interroger sur la place et les enjeux des pratiques littéraciques dans le cadre de la planification, de la mise en œuvre en classe et de l'analyse d'une séquence d'enseignement placée sous l'égide d'une sensibilisation aux genres textuels comme outils pour la production de texte.

Un outillage générique qui ne peut se passer des pratiques littéraciques

Conformément au PER, la formation initiale à Genève propose une entrée par les genres textuels qui partage avec les pratiques littéraciques au moins trois idées directrices :

- l'entrée par le texte considéré comme « une unité communicative, le genre dont il relève ne peut jamais être complètement défini sur la base de critères linguistiques [...] dès lors, le texte est une unité de production verbale située, finie et auto-suffisante (du point de vue actionnel ou communicationnel) » (Bronckart, 1997, p. 77-78).
- l'implication, dans l'enseignement, des pratiques sociales, entendues comme « des échanges marqués par des manières de faire et de parler déterminées par des valeurs, des normes et des objectifs propres aux institutions [...] » (Cordeiro, Isler & Thévenaz-Christen, 2011), autant dire des manières de lire, d'écrire et de parler des textes en considérant que ces pratiques ainsi que les textes et les genres lus, écrits ou discutés sont l'objet de changements permanents (de Pietro & Schneuwly, 2003) ;

Nous avons commencé par examiner la littérature à ce propos, nous avons recueilli des exemples de pratiques sociales, à la fois d'adultes experts et d'élèves en contexte scolaire. La notion de « genre textuel et social » nous servait certes de cadre, mais cela ne pouvait suffire [...] » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 35).

- l'importance de considérer les activités de lecture et d'écriture comme complémentaires et indissociables (Jaffré, 2004 ; Aeby Daghé & Dolz, 2007) ;

Pour autant, la démarche didactique adoptée est fondamentalement différente des pratiques littéraciques en contexte familial ou dans les institutions de la petite enfance. En effet, prenant appui sur l'analyse d'un corpus important de textes du français contemporain pour en proposer un classement et une description des caractéristiques linguistiques spécifiques (voir Bronckart, 1985), la démarche s'est par la suite orientée vers une modélisation didactique (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Autrement dit, les textes empiriques sont les points de départ (les textes analysés) et d'aboutissement (les textes produits par les élèves et évalués par les enseignantes et enseignants) de la démarche centrée sur les genres. Toutefois, il est indéniable qu'entre les deux une transformation a été opérée consistant à faire des genres textuels des outils au service de l'enseignement (voir sur ce point de Pietro & Schneuwly, 2003).

Comment faire, dès lors, pour déjouer le risque que l'instrumentation générique ne prédomine sur l'importance de développer, en formation comme en classe, des pratiques littéraciques riches et variées à même de nourrir la démarche d'enseignement ? Notre hypothèse est en effet que le genre, « outil pragmatique forgé au cours même d'une pratique d'ingénierie » (de Pietro & Schneuwly, 2003) ne peut devenir un outil de formation et d'enseignement qu'à condition de s'appuyer sur des pratiques littéraciques au risque de « tourner à vide ». Nous rejoignons ici les travaux sur les représentations des professionnels, éducateurs et enseignants, concernant les activités de littératie émergente, en lecture et en écriture, qui semblent avoir un impact fort sur l'investissement des enfants dans ces activités (Corcoran Nielsen & Monson, 1996). Mais voyons dès à présent quels sont les enjeux, les écueils et les défis, d'une telle démarche en formation initiale.

La construction d'une culture commune au cœur des pratiques littéraciques émergentes

Le dispositif qui nous intéresse a été conçu et mis en place dans une classe de 1P Harmos avec des élèves de 4-5 ans. Profitant du travail en cours sur l'album *A poils ... ou à plumes* (2007) de Stéphane Frattini édité par Milan Jeunesse proposé dans le moyen d'enseignement *Des albums pour dire, écrire, lire* (Auvergne, Jaquier, Lathion, Richoz, Rouèche & Saada-Robert, 2011), le choix des futurs enseignants s'est porté sur un genre textuel particulier, le documentaire. Le choix de ce genre, visant à donner des informations, précises, véridiques et à accroître les connaissances des lecteurs et des lectrices, a donné lieu à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un ensemble d'activités guidées par une question initiale : « comment aborder un genre textuel avec des enfants de 4-5 ans ? ». Ce choix est original puisqu'il prend ses distances avec une entrée majoritaire par les albums narratifs de littérature enfantine (voir notamment Gamba, 2010 ; Grossmann, 1996 ; Pasa, 2006). En effet, la littérature de jeunesse et les albums en particulier ont massivement fait leur entrée dans les premiers degrés de la

scolarité primaire rejoignant ainsi ce que Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin (2012) désignent sous les termes de « littérature scolaire ». Ces derniers parlent plus spécifiquement encore de « textes composites » caractérisés par la multiplicité des moyens sémiotiques mis en œuvre et la discontinuité de l'information verbale, sources de difficultés pour élèves.

Le dispositif proposé dans le cadre de la formation initiale répond à la structure suivante :

1. La planification et la mise en œuvre d'activités de mise en situation visant à présenter aux élèves un projet de communication. Elle est le lieu de construction d'une première culture commune sur le genre de texte et donc un moment privilégié pour que la classe construise une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir et que les élèves saisissent l'importance des contenus. La mise en situation donne lieu à une première production appelée aussi production initiale réalisée en dictée à l'adulte, c'est-à-dire dans un dispositif impliquant une médiation de l'adulte dans une situation de production de texte avec des élèves non lecteurs scripteurs ;
2. La planification et la mise en œuvre d'activités ciblées sur une dimension du genre choisie – représentation de la situation de communication (image du destinataire, du but visé, de son statut en tant qu'auteur et du but visé), élaboration des contenus (recherche d'informations, discussions et débats visant à nourrir les productions), planification (structuration du texte selon un plan) et mise en texte (utilisation d'un vocabulaire approprié à la situation donnée, organisateurs et temps verbaux) – sur la base de l'analyse des productions initiales et des objectifs du PER.

Les attentes concernent donc la dimension de production en dictée à l'adulte, en petit groupe avec l'aide de l'enseignant, d'un genre de texte appartenant au regroupement des textes qui transmettent des savoirs, prescrit par le PER, un panneau documentaire donnant des informations sur le tigre.

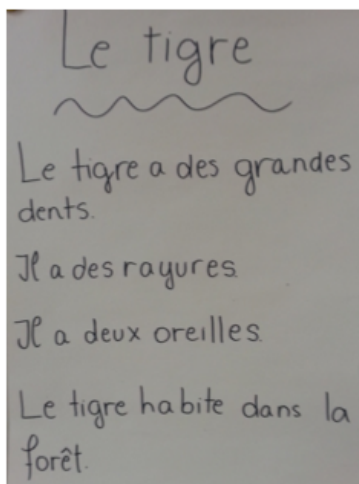
Mise en situation et production initiale

La première étape (mise en situation et production initiale) a engendré un certain nombre de frustrations chez les élèves mais aussi chez les futurs enseignants qui ont conçu et pris en charge les activités en classe, exprimés à leur retour du terrain scolaire.

Les discussions entre les futurs enseignants et la formatrice universitaire ont ainsi mis en évidence que l'entrée par le modèle du genre didactisé avait induit une schématisation des attentes dans les activités menées en classe :

- 1) une réticence dans la variété des supports documentaires présentés aux jeunes élèves, en l'occurrence l'exemple d'un article encyclopédique classique organisé et présenté sur une double page ;
- 2) une retenue dans la construction conjointe (Gamba, 2010) des significations et des contenus thématiques spécifiques au tigre en l'occurrence lors des activités de lecture découverte du texte encyclopédique ;
- 3) une focalisation sur la planification du texte ne tenant pas compte de l'importance des images, le texte documentaire se résumerait à un titre, des sous-titres et des paragraphes éventuellement des légendes (légendes et sous-titres étant considérés comme trop complexes à appréhender par les jeunes élèves).

Ces craintes et attentes se concrétisent dans un guidage important des futurs enseignants quant aux structures textuelles (emplacement du titre et des différentes parties du texte, cohésion nominale) admises au moment de la dictée à l'adulte, contraintes auxquelles les élèves se sont montrés relativement indifférents.



Il s'avère en effet que, peu familiarisés à travailler avec des élèves aussi jeunes, les étudiants ne sont pas parvenus à construire une culture commune à propos de l'animal retenu, le tigre, spécifique au texte documentaire qui puisse intéresser des élèves de cet âge. Les productions initiales sont restées relativement simples et présentent une structure répétitive (« le tigre a... », « il a... ») produit d'un guidage interactif fort. Bref, la situation n'a guère soulevé d'enthousiasme, que ce soit de la part des élèves ou des futurs enseignants. Ces derniers relèvent ainsi que les contenus présentés ont donné lieu à de nombreuses hésitations de la part des élèves, notamment quant au lieu de vie du tigre (la forêt) et certaines productions se réduisent à une succession de phrases. On peut d'ailleurs noter l'absence d'images à disposition des élèves pour réaliser cette production initiale. Face au constat que les élèves n'étaient pas parvenus à satisfaire leurs attentes en termes de planification (titre, sous-titres, paragraphes), la suite des activités est remise en question : doit-on se cantonner à un travail phrastique avec ces jeunes élèves de type : un dessin d'élève accompagné d'une phrase dictée individuellement ? Or, la suite de la démarche a amené les futurs enseignants à considérer a posteriori qu'ils avaient sous-estimé les capacités langagières de ces élèves, d'une part, leur intérêt et leur engagement dans la production d'un texte documentaire sur un animal, d'autre part. Que s'est-il donc passé ?

Conception d'une suite d'activités

Contraints par le dispositif de formation à poursuivre le travail sur le tigre en classe deux semaines après le premier temps de terrain, les futurs enseignants ont profondément modifié leur dispositif en fonction des aspects suivants pointés en formation :

1. Le maintien du travail sur le même animal, le tigre, afin de permettre aux élèves de véritablement acquérir une expertise sur un animal qui leur est peu familier.
2. La focalisation sur une dimension du genre textuel adaptée à de jeunes élèves, considéré ici comme étant une « entrée par l'appropriation des contenus thématiques » au sens de Bronckart (1997) en lien avec la situation de communication, à savoir la visée informative du texte documentaire.
3. La recherche de supports adaptés aux élèves : un premier constat a été fait quant au choix des supports à montrer aux élèves. Il s'est avéré nécessaire d'accorder, dans la préparation de l'enseignement, un temps important à la recherche de supports documentaires, essentiellement des livres mais aussi des documents audiovisuels, permettant aux élèves d'accéder aux contenus nécessaires à la production d'un texte visant à transmettre des savoirs.
4. La découverte de la diversité et de l'intérêt des supports – en particulier des livres documentaires – amenant les futurs enseignants à anticiper un rôle de médiateurs en classe auprès des jeunes élèves dans les façons de parler, de découvrir et d'explorer ces supports (Grossmann, 1996). Autrement dit, à investir leur rôle d'experts et de passeurs dans le développement de pratiques littéraires émergentes chez leurs élèves.

Cette entrée par l'importance des contenus thématiques véhiculés par des pratiques littéraires spécifiques dans le cadre d'une approche des genres textuels a eu des répercussions dans la nouvelle planification proposée :

- Apporter des contenus sous différentes formes (livres, extraits documentaires, discussions, etc.);
- Réactiver régulièrement les connaissances des élèves grâce à des activités variées (devinettes ; images à classer ; schéma à compléter, ...) ;
- Faire prendre conscience aux élèves qu'ils deviennent des experts ;
- Réaliser un panneau documentaire sur le tigre comportant des informations apportées au fil du module.

Concrètement la séquence proposée par Nicolas Dupraz et Marie Hirt s'est déroulée en 6 temps, impliquant des activités d'une durée ne dépassant jamais 15 à 20 minutes, à l'exception de la dernière.

Séquence d'activités proposée

1. Présentation du tigre à travers un livre

Lecture découverte à haute voix d'un livre documentaire sur les félins (*Les félins, Gallimard jeunesse*). Sélectionner quelques pages intéressantes en fonction du livre. Objectifs : compléter les contenus thématiques ; observer la mise en page d'un texte documentaire.

2. Présentation du tigre à travers des extraits documentaires et visionnement d'un extrait d'un film documentaire

Les extraits sont sélectionnés en fonction des informations qui seront traitées dans le livre. Exemple : camouflage, chasse, comparaison de la façon de boire du tigre et du chat, etc.). C'est l'occasion d'introduire un vocabulaire / lexique précis sur les félins et sur le tigre en particulier.

3. Devinettes pour faire émerger le vocabulaire et les contenus sur le tigre

Les devinettes sont posées de manière à faire émerger du vocabulaire précis préalablement travaillé à la suite du visionnement et de la lecture du texte documentaire. Il s'agit d'une activité de réactivation des connaissances.

Comment appelle-t-on la famille des tigres ? → Les félins.

Quel animal fait partie de la famille des félins en dehors du tigre ? → Le chat, le guépard, etc.

Pourquoi le tigre a des grandes dents pointues ? → Pour manger la viande : il est carnivore.

Pourquoi le tigre a des rayures ? → Pour se cacher dans les hautes herbes et surprendre ses proies (= animaux chassés) : il se camoufle.

Quelles activités font très souvent les tigres ? → Ils dorment, ils chassent, ils mangent de la viande, etc.

A quoi servent les moustaches du tigre ? → A son équilibre.

Est-ce que le tigre est un animal qui aime être en bande ? → Non, c'est un animal solitaire.

Utilisation d'un schéma pour traiter les devinettes (support visuel) (cf. Annexe 1). Les élèves pointent à chaque fois la partie du corps du tigre concernée, la nomment, puis expliquent à quoi elle sert.

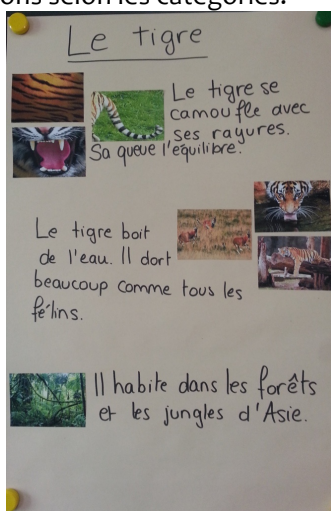
4. Classement d'images en fonction des contenus du texte documentaire : préparation du panneau documentaire

Proposition de diverses images (préalablement découpées) liées au tigre (habitat, activité, description ainsi qu'un piège, une image du livre de la jungle) (cf. Annexe 2). Insertion d'un piège afin de voir si les élèves sont capables de sélectionner les informations adéquates par rapport au genre textuel travaillé. Travail en 4 groupes de 4 à 5 élèves. Chacun des groupes reçoit une enveloppe avec 8 images à classer selon une catégorie de leur choix. Les élèves disposent de 5 minutes pour faire l'activité puis ils reviennent sur les petits bancs et exposent tour à tour leur classement en expliquant pourquoi. Comparaison avec les résultats des autres et mise au point d'un classement final affiché sur la feuille Java.

5. Finalisation du panneau : Création d'un article encyclopédique géant (panneau) avec les élèves sur une feuille Java

Activité finale : composition d'un article encyclopédique avec les élèves. Une fois la mise en page effectuée, dictée à l'adulte collective pour expliciter les images collées sur le papier Java, en insistant sur

le fait que les élèves sont désormais des experts en ce qui concerne le tigre. Institutionnalisation concernant la planification des informations selon les catégories.



6. Visionnement du dessin animé « Le livre de la jungle »

Les élèves relèvent que le tigre Shere Khan se camoufle et qu'il vit en solitaire.

Le développement des pratiques littéraciques, un puissant levier pour un travail sur le genre

Le retour du terrain scolaire a permis de constater que « ce n'est pas du tout une utopie de travailler le genre textuel avec des 1PH ». Toutefois, ce travail n'est possible qu'à un certain nombre de conditions, telles que:

- 1) Entrer dans le genre textuel par les contenus thématiques ;
- 2) Donner du sens aux activités proposées aux élèves ;
- 3) Varier les supports d'enseignement (livres, images, vidéos, discussions, questions, etc.) ;
- 4) Proposer des durées de travail courtes mais régulières.

La confrontation à des supports variés, emblématiques des pratiques littéraciques actuelles, a sans doute fonctionné comme un révélateur. Elle a permis une instrumentation de la notion de genre textuel. L'entrée par le genre devient dès lors un outil dont disposent les futurs enseignants pour engager avec les élèves une démarche d'enseignement focalisée cette fois sur des contenus de savoirs – sur le tigre – et sur les supports véhiculant ces savoirs. La fréquentation de ces supports, médiatisée par les enseignants, permet aux élèves d'acquérir l'expertise nécessaire pour se sentir légitimés comme auteurs d'un panneau documentaire sur cet animal tout en contribuant au développement de pratiques littéraciques scolaires selon les instructions du PER impliquant de lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire.

Futurs enseignants

Construction et investissement d'une posture d'enseignant comme médiateur expert

Genres textuels

Pratiques littéraciques émergentes

Elèves

Construction et investissement d'une posture d'experts « du tigre »

Textes composites

Schéma 1 : Le développement des pratiques littéraciques émergentes au cœur des pratiques

Notre hypothèse est que la découverte des textes composites (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012) a fonctionné comme un élément déclencheur aussi bien dans la construction et l'investissement d'une posture d'enseignants médiateurs experts pour les futurs enseignants que dans la construction et l'investissement d'une posture d'experts « du tigre » par les élèves, légitimant la production d'un panneau documentaire en dictée à l'adulte. On peut indéniablement considérer que les spécificités de ces textes composites ont entraîné chez les futurs enseignants un changement de posture, les amenant à investir une véritable posture de médiateurs experts face aux jeunes élèves. Nous développons ce point ci-après.

Construire et se construire une culture littéraire

La découverte d'une multiplicité de supports documentaires (livres, documents audiovisuels, images) sortant du cadre de la littérature scolaire a constitué le point de départ de notre démarche. Ainsi, à l'instar de Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin (2012), pouvons-nous affirmer que « les supports d'activités scolaires ne sont plus les mêmes aujourd'hui qu'hier » (p. 63). Pour la formation, cela signifie que ces supports ne sont pas connus des étudiants, d'une part, et que par conséquent leur recherche et leur exploration s'inscrit en plein dans la construction d'une posture professionnelle. Elle passe par la recherche en bibliothèque et dans les centres documentaires impliquant sans doute une posture distanciée par rapport à une littérature plus strictement scolaire, les albums proposés par les moyens d'enseignement ou les textes modélisés. Elle implique des choix et des aménagements, ces supports n'étant pas a priori destinés à un usage scolaire :

- choix des pages à proposer en lecture découverte dans un livre documentaire ;
- choix des images illustrant les principaux contenus thématiques ;
- choix des extraits de documents visuels ou audiovisuels à présenter aux élèves.

Il est intéressant de relever que, dans le dispositif proposé, les choix ont été faits en fonction des contenus thématiques jugés pertinents pour les élèves dans le cadre de la production d'un panneau documentaire (éléments de description, mode de vie et habitat). L'insertion d'un intrus dans les images à classer – le tigre Shere Khan face à Mowgly – montre toutefois un réinvestissement de la distinction entre fiction et réalité qui constitue un des objectifs du PER pour les premiers degrés du cycle 1. Défi que les élèves ont par ailleurs complètement relevé lors de l'activité.

Définir un parcours de lecture dans un support composite

Le deuxième point réside dans la confrontation des futurs enseignants avec un livre documentaire, Les félins, sorti en 2015 chez Gallimard Jeunesse, dans la collection Mes grandes découvertes (6-9 ans)¹. Ce livre a en quelque sorte cristallisé des éléments de la définition du « texte composite » :

Contrairement au texte linéaire qui suppose du lecteur qu'il s'appuie sur l'organisation en paragraphes, les connecteurs logiques, les chaînes anaphoriques – éventuellement le jeu des titres et des sous-titres, voire les tables de matières et les index – pour en construire une représentation mentale cohérente, la lecture d'un document composite implique de maîtriser aussi les codes propres à chaque composante sémiotique ainsi que les codes permettant de mettre en rapport les différents documents les uns avec les autres – indications verbales (les légendes) ou non verbales (contigüité dans l'espace de la page, flèches, encadrés) des rapports entre ces composantes. À l'image des hypertextes électroniques (Crinon, 2011), ces documents sont fragmentés, composés d'atomes d'information ou « nœuds », reliés plus ou moins explicitement par des « liens » en un réseau où l'utilisateur « navigue » selon des parcours qu'il détermine lui-même parmi un grand nombre de possibles. Une large initiative est ainsi donnée au lecteur pour se constituer des parcours de lecture, dans lesquels il risque d'être désorienté (Rouet, 2006). La souplesse d'utilisation de ces documents fragmentés et non linéaires, qui permet à ses utilisateurs de choisir les informations dont ils ont besoin pour les aider à construire un modèle mental, a pour contrepartie une exigence cognitive plus grande, à la fois parce qu'ils sont moins guidés par une organisation rhétorique du texte et parce que les aspects métacognitifs liés à la

¹ La version originale a été publiée en 2014 en Grande-Bretagne par Dorling Kindersley Limited sous le titre « Eyewonder : Big Cats ».

régulation de leur lecture et la conscience de l'état de construction du modèle sont ici encore plus décisifs que dans la lecture d'un texte linéaire (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012).

Ce texte peut en effet désorienter le lecteur par les possibilités qu'il offre de choisir les informations dont ils ont besoin. Précisément, il a constitué une voie d'accès pour un travail sur le genre, offrant aux futurs enseignants la distance – l'espace pourrions-nous dire – nécessaire face au texte leur permettant de se placer en tant que médiateurs experts face à la classe. Ils pouvaient ainsi pointer des contenus en proposant des parcours de lecture s'appuyant essentiellement sur l'image. L'extrait ci-dessous, une double page du livre de Gallimard Jeunesse consacré aux *Félins* (2015, pp. 4-5), est ainsi caractéristique de l'évolution des supports documentaires et de leurs impacts potentiels sur les pratiques littéraires scolaires. Un tel support, par son hétérogénéité, appelle son mode d'emploi cognitif en termes de trajectoire dans un texte dont l'hétérogénéité interdit de s'en tenir à la structuration en titres, sous-titres et paragraphes :



Extrait de : *Les félins*, Gallimard jeunesse 2015, pp. 4-5

Un tel support implique une forme de socialisation à la fois langagière et cognitive interpellant aussi bien les jeunes élèves que les lecteurs experts que sont les futurs enseignants. Il questionne la familiarité des lecteurs avec une certaine littératie scolaire appelant, chez les uns et chez les autres, une transformation cognitive (notamment relativement à la place du chat dans la famille des félins et à ses implications sur la manière dont on perçoit le tigre). Le support devient ainsi indissociable des objectifs de savoirs visés. Il renforce le déplacement, chez les futurs enseignants, d'une focalisation sur l'organisation canonique du texte qui transmet des savoirs à sa visée communicative, l'apport d'informations qui devient dès lors la porte d'accès principale au monde de l'écrit par le développement de pratiques littéraires.

Des images pour apprendre à catégoriser... aux représentations schématiques et tabulaires pour entrer dans la planification des contenus

Parmi les composantes des contenus thématiques, la variété des informations ainsi que la présence d'informations caractéristiques du tigre (équilibre, camouflage, etc.) ont été retenues comme étant importantes par les futurs enseignants. Dans la séquence proposée, elles ont été travaillées essentiellement sur une base iconographique dans un premier temps à partir du livre, d'un bref extrait d'un document audiovisuel documentaire ainsi que d'une sélection d'images.

Comment ont-elles été organisées ? Assurément la table des matières de l'ouvrage de Gallimard (2015) propose une mise en relief des principaux contenus. Ainsi si l'on sélectionne les pages du livre à montrer aux élèves en fonction de la présence d'une photographie du tigre trouve-t-on les intitulés suivants: la famille des félins (pp. 4-5) ; sens aiguisés (pp. 12-13) ; histoires de tigres (pp. 18-19) ; chasse de nuit (pp.42-43). Cela permet ainsi un premier balisage des contenus qui a orienté le choix des extraits documentaires (activité 2) ainsi que la préparation du jeu de devinettes proposé aux élèves pour réactiver leurs connaissances et le lexique sur le tigre (activité 3). En s'intéressant à la littérature scolaire, nous ne pouvons toutefois pas omettre la proposition d'un support visuel, un dessin accompagné de légendes représentant le tigre (cf. Annexe 1) permettant aux élèves de pointer les différentes parties du corps du tigre et leurs fonctions. Visant à soutenir l'activité de devinettes, le recours au dessin entre pleinement dans le développement de pratiques littéraciques complexes dès les premières années de la scolarité.

On peut toutefois penser, au-delà de l'apport des images, que la modélisation des parties caractéristiques du genre – famille et description ; mode de vie et habitat – offre un balisage bienvenu lorsqu'il s'agit d'engager les élèves dans une activité de catégorisation à partir d'images. La préparation d'une activité de classement d'images dans un tableau constitue un autre pas franchi dans la confrontation des élèves à des supports complexes : par groupes de 4-5 élèves les élèves parviennent ainsi à classer les images en fonction des différentes entrées proposées : description du tigre, où vit le tigre, activités du tigre (cf. Annexe 2). Cette activité considérée comme préparatoire introduit les élèves à une autre forme de support, une représentation graphique tabulaire, engageant les élèves dans la catégorisation des différentes informations. Plus qu'un outillage au service d'une production attendue, il s'agit là d'une forme de littérature scolaire impliquant des « exigences de raisonnement et de connaissance qui supposent une familiarité avec l'écrit » (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012).

Au final la production collective sous forme de dictée à l'adulte d'un panneau documentaire n'est donc qu'une étape, parmi d'autres, sur le chemin exigeant de la découverte des enjeux de la littérature scolaire. Elle atteste d'une prise de conscience par les futurs enseignants des enjeux – à travers l'organisation des images demandée aux élèves – et des limites – le choix de ne pas introduire de sous-titres – des possibilités d'apprentissage des jeunes élèves. Bref, la prise en compte et la construction d'une progression dans le développement de capacités à lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire comme le demande le PER.

Conclusion

Face au défi posé par la production d'un texte documentaire au début du cycle 1, la démarche de formation a impliqué dans un premier temps d'amener les futurs enseignants à partir à la recherche de supports documentaires pouvant intéresser les élèves. Cette démarche a permis de mesurer l'écart entre les représentations et connaissances des textes documentaires des lecteurs scripteurs experts et l'actualité de la production éditoriale dans le domaine en constante évolution. Le constat de cet écart a été le premier pas dans l'investissement d'une posture professionnelle attentive au développement constant des ressources au service de la littérature scolaire et extrascolaire.

C'est sur la base de la variété des supports rencontrés que les futurs enseignants ont pu investir la posture – exigeante – de médiateurs experts dans la lecture découverte en classe de supports complexes. L'investissement de ce rôle de médiateur a été rendue possible grâce à la prise de conscience de l'importance d'une entrée par les contenus thématiques – des savoirs sur le tigre – dans la construction des savoirs langagiers en début de scolarité. Il va de pair avec l'attention portée au développe-

ment à l'oral sur un temps long d'un lexique en lien avec le choix d'images soutenant l'appropriation de ces contenus par les élèves.

En outre, la nécessité pour les futurs enseignants de se construire et de structurer pour les élèves des parcours de lecteurs dans les textes composites a contribué à enrichir et diversifier leur pratiques littéraires comme celles, émergentes, des élèves. Sans remettre en cause une entrée par les genres textuels en début de la scolarité, une telle démarche a conduit à en saisir leur rôle d'outils d'enseignement dans un jeu complexe entre découverte de la singularité des textes et développement d'une littérature scolaire devenant ainsi objet d'enseignement et d'apprentissage.

Bibliographie

- Aeby Daghé, S. & Dolz, J. (2007). Stratégie d'enseignement de la lecture lors de l'écriture de divers genres de textes. *Langage & pratiques*, 40, 44-52.
- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Corcoran Nielsen, D. & Monson, D.L. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *The journal of educational research*, 89, 259-271.
- Cordeiro, G.S., Isler, D. & Thévenaz-Christen, T. (éds). (2011). Des pratiques littéraires émergentes [dossier]. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1, 5-124.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dionne, A.-M. (2013). Le plaisir de lire avec son enfant : un enjeu déterminant pour une pratique de littérature familiale aux multiples facettes. *Forumlecture*, 3. En ligne : http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_3_Dionne.pdf.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Gamba, C. (2010). La compréhension narrative en situation de lecture d'images à 3 ans. In H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (dirs), *La littérature au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 183-210). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang.
- Grossmann, F. (1999). Littérature, compréhension, interprétation des textes. *Repères*, 19, 139-166.
- Jaffré, J.-P. (2004). La literacy : histoire d'un mot, effet d'un concept. In Ch. Barré De Miniac, C. Brissaud & M. Rispail (dirs), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- Pasa, L. (éd.). (2006). La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques [dossier]. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 15, 5-101.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Supports et moyens d'enseignement

- Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Richoz, C., Rouèche, A. & Saada Robert, M. (2011). *Des albums pour dire écrire lire : moyen d'enseignement apprentissage : années 1 et 2 du cycle 1 romand*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- Dartige, T. (2015). *Les félins*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Fratini, S. (2007). *A poils... ou à plumes ?* Toulouse : Milan Jeunesse.

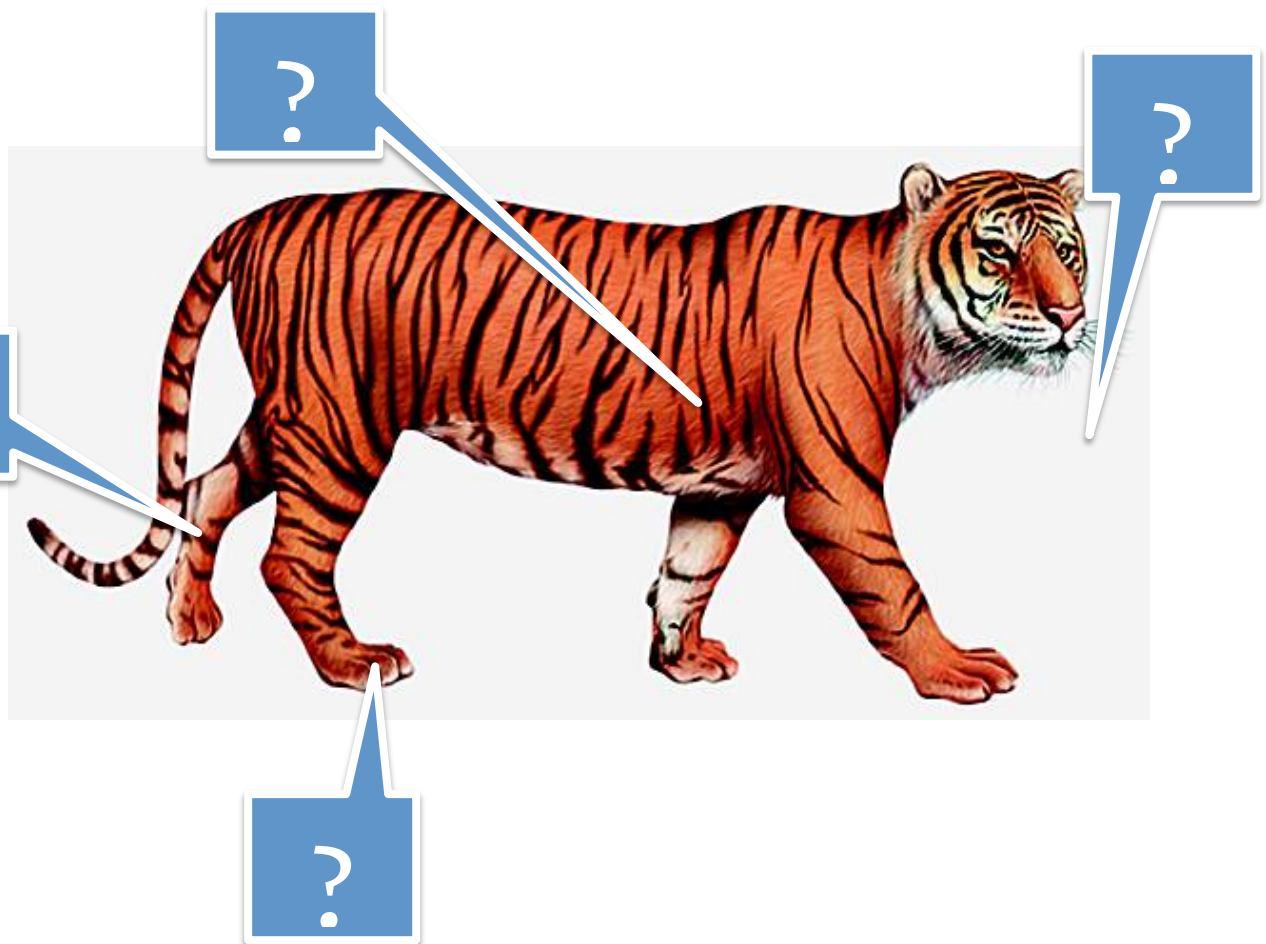
Auteures

Suite à sa thèse consacrée à *Candide, La fée carabine et les autres : un modèle didactique de la lecture / littérature*, **Sandrine Aeby Daghé** s'intéresse aux questions soulevées par les modélisations de la lecture et à leurs implications pour la recherche, la formation et les pratiques d'enseignement. Elle est chargée d'enseignement en didactique du français à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève.

Nicolas Dupraz et Marie Hirt sont étudiants en Sciences de l'Education à la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education et se destinent à une carrière d'enseignants primaires.

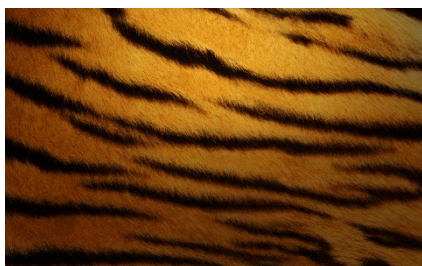
Cet article a été publié dans le numéro 3/2016 de forumlecture.ch

Annexe 1 : schéma du tigre



Annexe 2: papier java pour la préparation des contenus

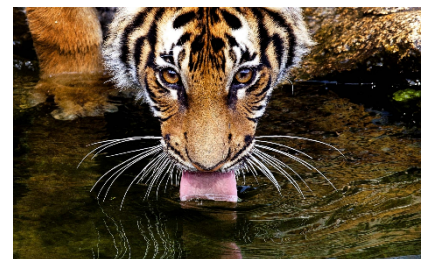
**Catégorie 1)
Description du tigre**



**Catégorie 2)
Où vit le tigre**



**Catégorie 3)
Activités du tigre**



Piège



Förderung der sich entwickelnden literalen Praktiken, um (sich) eine gemeinsame Kultur zu schaffen

Sandrine Aeby Daghé, Nicolas Dupraz, Marie Hirt

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit den Herausforderungen im Zusammenhang mit der Förderung der sich entwickelnden literalen Praktiken in den schulischen Aktivitäten. Ausgehend von einem Dispositiv zur frühen Förderung schriftlicher Aktivitäten in den ersten Schuljahren (Kinder von 4 bis 5 Jahren), wird erörtert, welche Vorteile es hat, gemeinsam Textsorten und literale Praktiken im Lese- und Schreibunterricht der jüngsten Schülerinnen und Schüler zu vermitteln. Bunt gemischte und dokumentarische Texte scheinen entscheidend für den Erfolg des Unterrichts, wobei sich die künftigen Lehrpersonen in der Rolle als erfahrene Vermittler sehen sollen.

Schlüsselwörter

sich entwickelnde literale Praktiken, Textsorten, Ausbildung der Lehrpersonen, gemischte Texte, dokumentarische Texte

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.